



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Wielowymiarowa wartość pracy w zespołach

**Author:** Krystyna Wojtynek-Musik

**Citation style:** Wojtynek-Musik Krystyna. (2003). Wielowymiarowa wartość pracy w zespołach. "Neofilolog" (Nr 23, (2003) s. 44-53).



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

## Wielowymiarowa wartość pracy w zespołach

### Akt poznawczy a funkcjonowanie w grupie

O szkolnej pracy z podziałem na grupy zadaniowe powiedziano już wiele, głównie z podkreśleniem zalet takiego sposobu organizacji nauczania, który mobilizuje jak największą ilość osób w tym samym czasie, umożliwiając zdobywanie przez nie jednocześnie informacji i sprawności indywidualnych. W przedmiotach zorientowanych praktycznie, do jakich należy nauka języka obcego, naprawdę istotne jest używanie nowej wiedzy jak najczęściej i względnie samodzielnie. Teoretyczne przesłanki określonych propozycji metodycznych, jakkolwiek bardzo słuszne, nie zawsze potrafią ogarnąć złożoność procesów, dokonujących się w psychice uczniów podczas zajęć szkolnych. Tymczasem w każdym akcie poznawczym, zwłaszcza w obecności kolegów, mogą się uaktywnić komplikacje osobowościowe, hamujące lub deformujące inicjatywność uczniów. W grę wchodzi bowiem subtelne relacje interpersonalne, nieraz zupełnie nieznane nauczycielowi lub przed nim ukrywane. Nie sposób kwestionować faktu, iż na początku wszelkich posunięć edukacyjnych jest osobnicza prawda każdej osoby uczestniczącej w nauczaniu, zarówno w odniesieniu do nauczyciela jak i ucznia. To specyfika osobowościowa konsumentów wiedzy decyduje o tym, jak dzieli się obowiązkami, jak reagują i jak współpracują z innymi. Zdaniem socjologów społecznych, warto przypominać nauczycielom główne zasady zachowań w grupie, by potrafili lepiej zorganizować pracę kolektywną i nie wpadać we frustrację, gdy praca ta wygląda inaczej od zamierzonej.

### Motywacyjny sens zajęć w zespołach

W świetle teorii *dysonansu poznawczego* – która zakłada naturalny konflikt w momencie nieprzystawalności między narzuconymi informacjami a wewnętrznymi przekonaniem i osobistą postawą – człowiek, nawet bardzo młody, reaguje z niechęcią i buntem na wiedzę niechcianą lub obcą jego prywatnej skali wartości. W konsekwencji blokuje się na własny rozwój w tej dziedzinie i utrudnia nauczycielom dotarcie do siebie (Dymkowski 2001:32). Każdy praktyk szkolny wie, jak często uczniowie spełniają jego polecenia nie z przekonania, ale dla „świętego spokoju” ze strony nauczających i rodziców. Taka odśrodkowo negowana wiedza niemal z góry jest skazana na wyparcie w najbliższej bezpiecznej dla ucznia przyszłości. Wraca zatem kwestia uruchomienia w uczniach motywacji osobistej do przyswajania wiedzy, w tym także nauki języków obcych, która nadałaby ich wysiłkom sens i kierunek poznawczy pozytywny w miejsce awersyjnego. Właśnie z motywacyjnego punktu widzenia, organizacja zajęć językowych w grupach ma znaczną przewagę nad modelem podawczym, w którym nauczyciel pełni rolę głównego dostarczyciela informacji, dlatego, że oferuje uczniom pewną przestrzeń

wolności decyzyjnej i sprawnościowej oraz mniej rygorystyczne przepracowywanie zadań. Łagodzi to w znacznym stopniu obecność dysonansu poznawczego, gdyż dzięki włączeniu poszczególnych uczniów w działania sprawcze, każdy z nich liczy się jako ewentualny pomysłodawca czy pożądaný realizator i dlatego chętniej angażuje się w zadanie. Ponadto w zespole kilku kolegów łatwiej jest zaistnieć niż na forum całej klasy, gdzie włącza się nieraz lęk przed publiczną krytyką czy złośliwą oceną. Praca w zespole stwarza większą swobodę, szansę kooperacji z rówieśnikami i pełniejszego wyrażenia siebie w określonym obszarze poznawczym. Nieraz daje jeszcze dodatkowe pole dla wyobraźni i kreatywności, gdy trzeba przygotować scenkę tematyczną, grę albo dialog sytuacyjny. Atmosfera ożywienia, która znacznie łatwiej buduje się w małym zespole niż w obrębie całej klasowej społeczności, sprzyja pomysłowości i odwadze.

W klasie otwartej na współpracę zamiast prymatu postaw egocentrycznych uruchamia się dynamiczne zjawisko *synergii*, czyli nakładania się, wzmacniania i rezonansu potencjałów wszystkich uczniów w nową jakość, wyższą niż zwykła suma. Jak twierdzi Olaf-Axel Burow, *gry i działania kooperacyjne przynoszą wszystkim uczestnikom więcej satysfakcji niż gry rywalizacyjne* (Burow 1992:99). Uczniowie czują zbiorową dumę z osiągniętego wspólnie celu i wzmacniającą siłę trudów połączonych; nie ma upokorzenia jednych, obojętności większości i triumfu nielicznych. Jest solidarnie przeżyty pewien określony odcinek wspólnej drogi.

## Ambiwalentne reakcje na kooperacyjny model przyswajania wiedzy

Propozycja „współuczestnictwa się w grupie” jako możliwość intensywniejszego przeżywania nauki musi być jednak przekazywana przez nauczyciela z mocą i wyczuciem. Często młodzi ludzie, a już na pewno dzieci, nie rozumieją nowych okoliczności, w których odbywa się lekcja. Ulegają sile przyzwyczajenia do standardowego toku zajęć i nie zawsze adaptują się do zmian z ochotą. Stabilność rytuałów szkolnych gwarantuje przecież względne poczucie bezpieczeństwa, bo wiele spraw można przewidzieć i w konsekwencji stosować odpowiednie, wypróbowane zachowania przetrwaniowe. Krótkie wyjaśnienie korzyści wynikających z pracy w zespołach oraz praktyczne wypróbowanie przez samych uczniów odmiennej sytuacji szkolnej pozwoli im odkryć, a z czasem pogłębić, ich świadomość wspólnoty, tak ważną w życiu rodzinnym i społecznym. Przez współpracę poznawczą z kolegami, postrzeganie egocentryczne i dbanie jedynie o własne dobro ma szansę rozszerzyć się i przekształcić w postawę o wiele bardziej kooperacyjną.

Także u nauczycieli mogą wystąpić obawy przed pozorną utratą kontroli nad postęпами uczniów podczas pracy w grupach. Nie musi to nadmiernie dokuczać, kiedy nauczyciel widzi stopień zaangażowania uczniów w realizację zadania. Autentyczne rozmowy, natychmiastowa wymiana uwag, mimika, ruchy ciała i gesty wystarczają do uchwycenia atmosfery aktywności, panującej w zespołach. Ryzyko merytorycznych błędów także nie musi być wysokie, jeśli wszelkie decyzje grup są wcześniej usystematyzowane w postaci korpusu możliwych rozwiązań i utrwalonej bazy pojęciowej. Samodzielność uczniów we wspólnym zdobywaniu wiedzy może więc naprawdę cieszyć jako zapowiedź ich zaradności w innych sytuacjach problemowych, nie tylko szkolnych. Przecież każdy nauczyciel z założenia wychowuje i uczy do

dorosłego życia, a w grupie kooperacyjnej taka nauka zamienia się od razu w życiową praktykę, tyleż poznawczą co społeczną.

## Zasady podziału klasy na grupy

Dosyć ważną sprawą są kryteria podziału klasy na „podzespoły robocze”. Dobór spontaniczny bywa najlepszy, o ile grupy nie wykazują zbyt ostrej dysproporcji poziomów. Nie jest korzystnie grupować razem uczniów uchodzących za „lepszych” w opozycji do „gorszych” w danej materii. To samo dotyczy uczniów ekspansywnych i introwertycznych; oni także powinni się znaleźć w różnych zespołach. Problemem bywają pary przyjaciół, którzy zazwyczaj nie lubią być rozdzielani. Dla uszanowania wewnętrznych układów nieformalnych oraz dla zachowania kryterium różnorodności najlepiej więc zdać się na wybór losowy. Wbrew pozorom okazuje się on mniej konfliktowy od innych i z pewnością maksymalnie bezstronny. W życiu także rzadko od nas zależy pełny skład osobowy grupy, w której trzeba pracować. Uczy nas to tolerancji i współpracy mimo początkowych kłopotów z porozumieniem. Poza tym, losowy dobór grup w klasie zmienia się przy nowych tematach i daje okazję do stworzenia więzi z różnymi osobami, nawet tymi, z którymi wcześniej dochodziło do kontaktów sporadycznych.

Szczególnym rodzajem pracy w grupie jest *pairing*, czyli podział na dwójki robocze. Korzyści wynikające z rozwiązywania zadań we dwoje są znaczące:

- ☞ szybsze rozpoznawanie wzajemnych trudności i punktów pozytywnych;
- ☞ podniesienie samodzielności i zaradności z braku pomocy zewnętrznej;
- ☞ większy autentyzm, bo wszelkie „pozy” szybko są demaskowane przez rówieśników;
- ☞ ćwiczenie w skutecznym dzieleniu się wiedzą z uwagi na natychmiastową reakcję odbiorcy;
- ☞ trening w skupianiu uwagi na drugim człowieku;
- ☞ zachowanie kompromisu między dawaniem i przyjmowaniem.

W rzeczywistości najłatwiej wzmacniać umiejętność budowania oraz pogłębiania relacji międzyosobowych właśnie w parach, bo jest to odtworzenie elementarnego układu społecznego: chłopak – dziewczyna; mąż – żona; brat / siostra – siostra / brat; konsultant – klient itp. Przewaga wiekowa jest w wypadku rówieśników nieistotna, co korzystnie rzutuje na eliminację dystansu w wymianie informacji i swobodę ekspresji. Im mniejsze są różnice w poziomie opanowania wiedzy merytorycznej obu uczestników zadania, tym ciekawsze mogą być wersje rozwiązań, bo ma miejsce wzmożona aktywność z obu stron. Większe różnice w posługiwaniu się zdobytą wiedzą mogą wprowadzić zakłócać symetrię wysiłków, ale nie uniemożliwiają stworzenia pewnego wspólnego minimum realizacyjnego w drodze do celu. Osoba dominująca narzuci z pewnością swoją wizję, ale jednocześnie pomoże drugiej stronie w zrozumieniu zadania, a nawet w przyswojeniu sobie większej ilości danych niż podczas zwykłego nauczania dla całej klasy. Wybiórcza uwaga obu uczestników ćwiczenia, skupiona tylko na sobie i partnerze, sprzyja bowiem koncentracji i skuteczniejszej percepcji. Dwojgu osobom łatwiej również znaleźć dogodne tempo do wspólnej pracy niż nauczycielowi w odniesieniu do całej klasy.

## Cele pracy w grupach

Praca w zespole spełnia swe cele, kiedy:

- ☞ aktywizuje optymalną ilość uczniów, szczególnie tych, którzy normalnie uchodzą za biernych;
- ☞ kształtuje postawy prospołeczne;
- ☞ wzmacnia asertywność, rozumianą jako wyrażanie siebie bez szkody dla innych;
- ☞ podkreśla odpowiedzialność i wartość osobistego wpływu na sytuację, które się dzieją;
- ☞ podnosi przyjemność nauki;
- ☞ usprawnia koncentrację;
- ☞ wspomaga procesy memoryzacyjne, ułatwiając zapamiętywanie informacji wspólnie przerabianych.

Niezależnie od przedmiotu, uczniowie mogą bardziej lub mniej uczestniczyć w zajęciach, bardziej lub mniej odkrywać atrakcyjność wiedzy, bardziej lub mniej rozpoznawać istotę życia osobistego i społecznego. Organizowanie zajęć zespołowych jest zawsze korzystne dla ucznia, kładąc nacisk na doświadczaniu świata całą jego osobą i wielostronnie: przez rozum, zmysły, uczucia, język i działania. Tak przyswajana wiedza służy nie tylko jednostce, ale także osobom, z którymi dane jest jej współistnieć i współpracować. Socjalizacji można się uczyć lepiej i mądrzej. Trzeba tylko pomóc młodym osobom zrozumieć humanistyczne przesłanie o wartości drugiego człowieka, który okazuje się w rzeczywistości „lustrem” naszej własnej świadomości, naszych zalet i niedostatków.

Model konkurencyjny, ciągle ostro nagłaśniany w obecnej cywilizacji europejsko-amerykańskiej, a więc i w Polsce, wymusza skrajny indywidualizm i ciągłą konfrontację z rywalami, co wcale nie służy rozwojowi społecznemu człowieka, a przeciwnie, prowadzi do alienacji, zmęczenia i narastającej agresji wobec innych. A przecież w każdej dziedzinie życia, również w nauce, chodzi o to, by umieć żyć nie tylko samemu, ale także pośród ludzi. Walka o „lepszość” z reguły niszczy więzi, rodząc kompleksy i podtruwając kontakty zawodowe podstępem i bezwzględnością. Opcja rywalizacyjna zwyradnia społeczne uczucia i antagonizuje przedstawicieli tego samego pokolenia. Z uwagi na fakt, że jest skuteczna w wyławianiu jednostek silnych i nieprzeciętnych, a jednocześnie odpornych na napięcia, uwielbiają ją politycy i biznesmeni (zazwyczaj jedynie do momentu, gdy któryś z owych niepospolitych zwycięzców sięgnie po ich stanowisko i zdyskwalifikuje ich kompetencje).

Przedstawiciele edukacji zwanej „alternatywną” wskazują na wręcz nagłą konieczność wypierania modelu rywalizacji przez humanistyczny model współpracy, czyli umożliwienia aktywności wszystkim z uwzględnieniem ich specyficznych zdolności i umiejętności. W tej orientacji każdy jest zwycięzcą, nie tylko kilku najzdolniejszych i najbardziej przebojowych, bo każdy ma okazję ujawnienia pewnych osobniczych wartości przydatnych i korzystnych do wykonania wspólnych zadań w życiu społecznym. Brzmi to jak utopia, jeśli nauczyciel woli „dzielić i rządzić”, bo mu to daje poczucie władzy nad wychowankami, niż organizować warunki do ekspresji zindywidualizowanej. Szkoła nie może jednak w tym wypadku naśladować ośrodków zarządzania państwem. Jej powołaniem nie może być polityczna

manipulacja ludźmi, ale całościowe postrzeganie osoby ludzkiej, od wieku kilku lat do pełnoletności. Edukacja nie powinna zależeć od obsesjonatów wygranej, choć w dzisiejszym szkolnictwie stanowi to nie lada problem, skoro nauczyciele muszą nieustannie wykazywać się ilością swoich olimpijczyków i młodych mistrzów w danym przedmiocie oraz własną wyjątkowością w ich nadzorowaniu.

## Niebezpieczeństwa rywalizacji wśród uczniów

Półów talentów i nagród oznacza nieraz bardzo zróżnicowany stosunek do uczniów przez podział na tych kilku obiecujących i resztę mało atrakcyjną w publicznej prezentacji. Zjawisko wartościowania uczniów w zależności od ich przydatności w rankingach szkół zaprzecza jednak głęboko humanistycznej idei rozwoju społecznego, wedle której każda osoba ma swoje miejsce i wartość w określonej strukturze państwowej. Rywalizacja wypacza wzajemne relacje między samymi uczniami, którzy zaczynają również siebie opiniować według zasad zewnętrznych, przedwcześnie lokując się na pozycji „gorszości” i niskiej przydatności społecznej. Jak wiadomo, świat nie jest tylko dla wybranych, ale dla każdego urodzonego dziecka. Nawet jeśli nie pamiętają o tym rodzice, winna pamiętać o tym szkoła. W tej perspektywie troski o wszystkich wychowanków, orientacja rywalizacyjna w szkole winna jak najszybciej ustąpić zasadzie współdziałania i integracji, propagowanej z nową siłą przez współczesną psychologię humanistyczną. Przeciż zachowania wypracowane i sprawdzone w grupie szkolnej niemal automatycznie odwzorowują się w przyszłej dorosłej grupie zawodowej. Kto raz się uzna za mało wartościowego społecznie i profesjonalnie, ten może do końca życia pozostać w sytuacji wycofania i bierności. Marginalizacja na etapie edukacji przyzwyczaja do zgody na marginalizację także w życiu dorosłym, nieraz dewastując nieodwołalnie aspiracje i marzenia odrzuconych jednostek.

## Wzmacnianie pozytywnych postaw samoocenowych i społecznych u uczniów

Zgodnie ze swym powołaniowym idealizmem, nauczyciele mają za zadanie ogarniać wpływem nie tylko uczniów bystrych i obiecujących, ale także tych, którzy ujawniają powikłany stosunek do szkoły. Uruchomienie u podopiecznych pozytywnych uczuć wobec szkolnych zadań i pomoc w budowaniu godnej samooceny oraz wspierających układów koleżeńskich są nie mniejszym dowodem profesjonalizmu nauczyciela niż przygotowanie przedmiotowe. Sprawić, by uczniowie choć trochę bardziej polubili dany przedmiot i osiągalni w nim postępy z własnej radosnej woli - to niemal najwyższy dowód kompetencji pedagogicznych, jakkolwiek trudno wykazywalny w opisie nauczycielskich zasług.

Na bardzo wczesnym etapie życia człowiek odkrywa swój osobisty kapitał możliwości i zainteresowań, które czekają na rozsądne inwestycje. Chodzi o uruchomienie tego kapitału w klasie i włączenie go w twórczy obieg pracy, tyleż indywidualnej co zespołowej. Bez aprobaty dla oferty zdolnościowej ucznia i możliwości jej ujawnienia istnieje ryzyko, że sam zainteresowany przedwcześnie zlekceważy własne zdolności, zamrozi je i pomniejszy. Cechy wrodzone mogą bowiem zostać w pełni uświadomione i wyrażone, kiedy dziecko poczuje ich wartość

dla innych. W młodym wieku rozpoznanie sensu własnej osoby zależy głównie od reakcji zewnętrznych. Obecność grupy może doskonale stymulować pracę nad sobą, podnosić samoocenę i wiarę we własne moce poznawcze. Grupa uczy ponadto umiejętności bycia pośród cudzych racji i cudzych zachowań, nieraz sprzecznych z własnymi. Dopiero bycie w grupie, w której każdy uczestnik ujawnia swoje właściwości i swoje widzenie sprawy, postawy mogą się zderzyć, nałożyć, uzupełnić lub ożywić. Jest to proces ustawiczny i dynamiczny. Z takiej „burzy mózgów i charakterów” wynika nieprzewidywalna nowa jakość i poczucie autentycznego uczestnictwa. Ożywia się też atmosfera zajęć, wpływając na bardziej osobisty stosunek do przedmiotu.

Ważne jest jednak w tym punkcie uświadomienie uczniom wspólnoty celu, jakim jest pozytywna realizacja zadania. Orientacja na spełnienie zadania razem staje się naturalnym „rozsusznikiem” aktywności większości członków grupy, nawet nieśmiałych i słabych merytorycznie. W pracy zespołowej bowiem nie czują się oni rozliczani jednostkowo i skazani na ciągłe porównywanie. Motywacja do pracy nie jest już skierowana na wygraną z innymi albo na kolejną walkę o przetrwanie, lecz na wolę zespołowego dojścia do celu. Tym samym lęki przed samooceną stają się mniej dokuczliwe i uczniowie pewniej ujawniają swoją użyteczność w grupie przez ofertę różnorodnych, specyficznych możliwości. Obecność kolegów daje im ponadto poczucie przynależności i kształtuje zachowania solidarnościowe. Słusznie zauważa Klaus W. Vopel: *Dziecko nie powinno rozwijać odpowiedzialności jedynie za siebie samego, lecz stać się świadomym faktu, że jego dalszy rozwój możliwy jest tylko dzięki kontaktom z innymi. Powinno ono być zainteresowane komunikacją i współpracą z rówieśnikami oraz nauczyć się być elastycznym w obcowaniu z nimi i dorosłymi* (Vopel 1999:12). W pracy w grupach chodzi nie o wykluczenie kolegów z wyścigu, ale o pełne wykorzystanie ich osobniczych rezerw sprawnościowych czy to w dziedzinie czysto intelektualnej, czy organizacyjnej, artystycznej czy też praktyczno-materialnej.

## Postawy autoprezentacyjne w szkole

Według psychologii rozwojowej umiejętności interakcyjne kształtują się szczególnie intensywnie w wieku od 8 do 12 lat, chociaż znacznie wcześniej dziecko doświadcza życia w pewnej wspólnotcie, zwłaszcza rodzinnej i kojarzy różnice zachowań jej członków. Od pierwszych chwil istnienia odczuwa także dwie główne emocje wywoływane przez otoczenie: radość (+) lub strach (-). Wyrażna dominacja jednego z tych uczuć bazowych decyduje o stopniu wiary w siebie i w ludzi na kolejnych etapach rozwoju. W starszym wieku człowiek podświadomie powtarza wzorce wcześniej nauczane i zakodowane. Jeśli pamięć kojarzy stosunki społeczne w kategoriach wzajemnego szcucia, rozliczania i wyścigu, to z pewnością nie otworzy się na gotowość do kooperacji. Czas pracy nad zachowaniami społecznymi nie jest zatem obojętny. Im młodsze dziecko, tym większa szansa na wytworzenie w jego podświadomości modeli pozytywnych. Wartość działań w zespołach jest pod tym względem bezcenna. Nawet konfliktowe relacje rodzinne, chociaż trudne do całkowitego usunięcia, mogą jeszcze być kompensowane we wspierającym zespole.

O randze problemu w naszej edukacji niech świadczy smutny fakt, podnoszony w literaturze fachowej, iż z dwóch modeli autoprezentacyjnych *zdo*

asertywnego oraz obronno-ukrywającego<sup>15</sup> (Baumeister, Tice, Hutton 1989:554) w polskiej szkole zdecydowanie przeważa ten drugi model (Szmajke 1994:12-25). Oznacza to, że z obawy przed nauczycielami i kolegami oraz stałą krytyką i wartościowaniem, uczniowie polscy świadomie uciekają w zachowania obronne, pomniejszając siebie i pozbawiając wyrazistości, tak by uniknąć kłopotów i nie odstawać od przeciętnego tł. Ci młodzi „ludzie bez właściwości”, jak ich nazywa sam autor opisu Andrzej Szmajke, do tego stopnia wolą być niewidoczni w szkolnym tłumie, że nie przyznają się nawet do cech opiniowanych pochlebnie w świecie dorosłych. Wcale nie chcą być postrzegani jako jednostki wyjątkowe czy obiecujące przez swoją kadrę edukacyjną, chyba, że bardzo muszą z powodu nacisków rodzinnych. Nie zależy im nawet na rozwoju tych możliwości, które dała im natura. Przedwcześnie zaczynają stosować uniki i postawy konformistyczne. Bardzo to gorzki obraz reakcji dzieci i młodzieży na polską oświatę i bardzo ponure prognozy na przyszłość większości polskiego społeczeństwa, nastawionego na minimalistyczne przetrwanie w bierności zamiast życiowego samospełnienia.

## Kształtowanie autonomii uczniów w grupach jako proces

Znajomość dominujących postaw autoprezentacyjnych uczniów pozwoli nauczycielom, zdecydowanym na aktywizację jednostek przez pracę w zespołach, wyzbyć się przedwczesnego triumfalizmu oraz wzmocnić odporność na porażki. Na początku może bowiem być różnie. Pozbawieni zwyczajowej kontroli, niektórzy uczniowie potrafią zdeorganizować działania zespołu, dekoncentrować pilniejszych kolegów, unikać własnego uczestnictwa i lekceważyć cel zajęć. Bywa też, że szybko oddają inicjatywę lepszym kolegom i próbują korzystać w miarę możliwości z ich gotowych rezultatów. Uczniowie bardziej odpowiedzialni mogą z kolei przejmować na siebie większość obowiązków i pracować podwójnie za mniej chętnych czy obojętnych kolegów, z poczucia nadodpowiedzialności za właściwy obraz grupy. Prowadzi to do utrwalenia ról, z którymi uczniowie identyfikują się w szkole: „dobrzy” są ciągle „dobrymi”, a „słabi” pozostają „słabymi”. Przeszeregowanie tej hierarchii nie jest proste ani szybkie. Ułatwia je takie rozłożenie zadania, by każdy musiał zaznaczyć w nim swoje uczestnictwo.

Oto kilka praktycznych sposobów na dynamizację wszystkich członków grupy:

- ☛ konieczność prezentacji przyswojonej partii materiału nie przez lidera grupy, ale przez wybranych losowo uczestników (to wymusza choćby podstawową aktywność każdego członka zespołu);
- ☛ przygotowanie notatki zbiorowej z choćby niewielkim, ale odręcznym zapisem każdego z pracujących w grupie (co podkreśla wagę każdego ucznia);

<sup>15</sup> Zgodnie z definicją, ludzie zdobywczo-asertywni „przyjmują osobistą odpowiedzialność za rezultaty działań, ponieważ oczekują sukcesu i dążą do uzyskania prestiżu oraz zaufania, wynikających z odniesienia sukcesu. Są skoncentrowani na rozwijaniu swoich zdolności i innych cech ułatwiających prezentowanie się innym w sposób pozytywny i godny pochwały.” Natomiast ludzie wybierający model obronno-ukrywający „odrzucają podejmowanie osobistej odpowiedzialności za rezultaty działań, aby uniknąć negatywnych konsekwencji ewentualnej porażki. Są skoncentrowani na przeciwdziałaniu swoim wadom, słabościom oraz innym cechom, które mogą prowadzić do prezentowania się innym w sposób negatywny i przynoszący ujmę. Unikają podejmowania złożonych, strategicznych działań autoprezentacyjnych, co jest konsekwencją ich ostrożności i dążenia do minimalizowania ryzyka”.



- ☞ utworzenie symbolicznej dokumentacji zadania w postaci szkiców, rysunków, przykładów pisanych albo nagranych na taśmę, w której każdy uczestnik grupy zasygnalizuje swoje działanie (to także zabieg podkreślający istotność wszystkich realizatorów pracy);
- ☞ wymiana dokumentacji między grupami dla rozpoznania spektrum możliwości wykonawczych i dla zaspokojenia ciekawości (co podnosi zainteresowanie dla własnej wersji zadania i konsoliduje grupę w obronie jej wartości);
- ☞ łączenie wybranych losowo przedstawicieli różnych zespołów do powtórzenia zadania przed całą klasą (co podnosi solidarność z każdym członkiem własnej grupy i chęć pomocy w opanowaniu materiału przez wszystkich).

Propozycji podobnych może być więcej w zależności od osobistej obserwacji pracy w grupach przez nauczyciela. Zauważone przez niego „deficyty” w wynikach uzyskiwanych przez uczniów poszczególnych zespołów zasugerują mu środki zaradcze.

Najtrudniejsze do przekroczenia przez nauczyciela i uczniów są w tym przypadku już upowszechnione opinie i role w klasie. Uczniowie „dobrzy” mają sytuację względnie wygodną, bo muszą jedynie potwierdzić swoją sprawność, co nie sprawia im większej trudności, jako że już wcześniej nauczyli się uczyć i odpowiadać. Uczniowie oceniani jako „słabi” stoją wobec poważniejszych oporów, bo muszą zaistnieć na prawach równości z tymi, których uważają za lepszych od siebie. Często też im oddają głos i decyzyjność, nie próbując nawet własnych rozwiązań. To oczywiście pomniejsza wartość pracy w zespołach. Dlatego warto przed wprowadzeniem działań w grupach, przeprowadzić pewne zazwyczaj dość lubiane ćwiczenia o charakterze autodefinicyjnym. Składają się one z zestawu pojęć, które każdy uczeń przypasowuje do siebie, próbując znaleźć jakieś uzasadnienie. Daje to chwilę na pogłębienie samoświadomości oraz na ewentualną decyzję o zmianach pewnych wyborów zachowaniowych. Nawet nauczyciel języka obcego zyska dużo, poświęcając jedno wstępne spotkanie w języku polskim na taki rodzaj psychozabawy, która pomoże uczniom spojrzeć bardziej świadomie na pewne swoje cechy i postawy. Wspólna dyskusja o wynikach ankiety i o tym, jak zajęcia w grupach mogą wpłynąć na ich zmianę, stworzy przesłankę do akceptacji nowej formy dydaktycznej.

## Testy pomocne do wzmacniania samoświadomości uczniów

Im wcześniej pokażemy naszym wychowankom drogę do samoświadomości, tym szybciej i pełniej zaczną oni rozumieć swój osobisty wpływ na wydarzenia oraz swoją odpowiedzialność za taki czy inny przebieg spraw. Tym samym rozpoczną największą przygodę człowieka, czyli samopoznawanie przez niekończący się i nieskończenie twórczy dialog z własnym „ja”. To ciągle jedyny (choć stary i znany już w filozofii starożytnej) sposób na poznanie samego siebie oraz zrozumienie, że to nie tylko inni decydują o naszym życiu, ale każdy z nas ma w tym potężny udział, który może kształtować wraz z nową koncepcją siebie.

Oto przykładowe zestawy testów samopoznawczych:

<i>Główne cechy, ujawniające się podczas samodzielnych zajęć w szkole:</i>			
<b>Cechy ułatwiające naukę</b>	<b>Tak / Nie / Czasem</b>	<b>Cechy utrudniające naukę</b>	<b>Tak / Nie / Czasem</b>
Ciekawość nowego		Niechęć do nauki	
Samodyscyplina		Lenistwo	
Cierpliwość		Niecierpliwość	
Spokój		Nerwowość	
Wytrwałość		Nuda	

<i>Role, które uczniowie prezentują w zespole klasowym:</i>		
<b>Role w grupie</b>	<b>Chciane / Niechciane / Obojętne</b>	<b>Korzystne w uczeniu się / Niekorzystne w uczeniu się / Obojętne</b>
Przywódca		
Opiekun		
Widz		
Pomocnik		
Doradca		
Buntownik		
Mediator		
Ofiara		
Reprezentant		
Inspirator		

<i>Dominujące uczucia wobec kolegów w klasie:</i>			
<b>Uczucia ułatwiające kontakty</b>	<b>Tak / Nie / To zależy</b>	<b>Uczucia utrudniające kontakty</b>	<b>Tak / Nie / To zależy</b>
Sympatia wobec innych		Lęk przed innymi	
Pewność siebie		Nieśmiałość	
Zrozumienie		Poczucie krzywdy	
Odwaga		Nieufność	
Otwartość		Zamykanie się w sobie	

Każdy z tych krótkich psychotestów, rozwiązanych częściowo prawdziwie, częściowo na użytek lepszego wizerunku własnej osoby, ma wartość jako chwila refleksji nad sobą ze strony nawet bardzo młodych uczniów. Paradoks najnowszych czasów polega na tym, że im bardziej żądają one zapobiegania stresom i konfliktom, tym bardziej odsuwają proces samopoznawczy. Jak pisze Witold Turopolski *istnieje korelacja pomiędzy szybkością pojawienia się zdolności do samorozpoznania a jakością bezpośredniej relacji dziecka z najbliższym opiekunem: szybsze samorozpoznanie pojawia się w relacji nie dającej dziecku poczucia bezpieczeństwa* (Turopolski 1999: 63 – wytluszczenie autora). Oznacza to swoisty impas wychowawczy, bo, zapewniając dzieciom opiekę i bezpieczeństwo, dorośli bezwiednie oddalają proces ich autoidentyfikacji i dzielności życiowej. Z kolei, pozbawiając je bezpieczeństwa i ciepła, skracają im drogę do samodzielności i samopoznania, ale stwarzają im jednocześnie o wiele ciemniejszy obraz świata niż ten, który tworzy się w mentalności dzieci otoczonych miłosną troską. Konieczność jak najwcześniejszego uświadomienia sobie własnej tożsamości przez dzieci pozbawione poczucia bezpieczeństwa wynika z konieczności przetrwania, z której nawet nie zdają sobie sprawy dzieci wychowywane w warunkach bezpieczeństwa. Konsekwencje różnych sytuacji emocjonalnych wyrażają się w zachowaniach. U dzieci pochodzących z rozchwianych środowisk rodzinnych zaznacza się silna tendencja do zachowań wojowniczych lub chytrych, natomiast u dzieci wyrosłych w rodzinach stabilnych uczuciowo widoczna jest tendencja do uciekania w wygodnictwo, niezaradność

i przerzucanie odpowiedzialności na innych. Jest to dodatkowy, choć dosyć ambiwalentny argument na rzecz twierdzenia, iż pojęcie siebie i poziom samoświadomości jest zawsze funkcją relacji społecznych.

## Konkluzja

Sytuacje szkolne mają znaczący wpływ na kształtowanie się samopoznawczych zachowań uczniów, ponieważ każdy z nich staje tu wobec określonych trudności, niepewności, wymagań, samotności i braku nadopiekuńczych dorosłych. Uczeń zostaje wprowadzony w grupę, gdzie dane mu jest przeżyć pewną ilość konfliktów i zagrożeń, skonfrontować się z różnorodnymi osobowościami kolegów i zdobyć niezbędną ilość wiedzy. Jednostki, cierpiące na chroniczne nieprzystosowanie w szkole, niedobrze rokują na dorosłe życie społeczne i potrzebują fachowej terapii. Zaburzenia kontaktowe mogą bowiem utrwalić się i poważnie skomplikować odnalezienie swego miejsca w danej społeczności. Rzutują także bardzo niekorzystnie na samoocenę i poczucie szczęścia w życiu, rodząc stany depresyjne i fatalistyczne. Praca w grupach ma głęboki sens zarówno edukacyjny, jak i psychologiczno-społeczny. Pozwala wspólnie uczyć się tego samego materiału, wzajemnie sobie pomagać w przyswojeniu nowych informacji, przepytować się i utrwalać zdobytą razem wiedzę, brać odpowiedzialność za działania całego własnego zespołu wobec nauczyciela i klasy, ćwiczyć emocjonalne bycie z innymi oraz korygować społeczne postawy. Ten złożony cel, ważny dla obu stron katedry, jasno przedstawiony uczniom na poziomie zgodnym z ich możliwością zrozumienia, doskonale motywuje działania w zespołach roboczych. Wspólny wysiłek uczniów podzielonych na małe grupy zadaniowe okazuje się efektywny i cenny w wymiarze intelektualnym, psychologicznym i społecznym.

## Bibliografia

- Baumeister R. F., Tice D. M., Hutton D. G., 1989. *Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem*. [w:] „Journal of Personality”, nr 57, 547-579.
- Burow O.-A., 1992. *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*. [w:] „Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki”. Red. B. Śliwerski. Kraków, Wyd. „Impuls”, 91-105.
- Dymkowski M., 2001. *Uwagi o kłopotach praktyka odwołującego się do psychologii społecznej*. [w:] „Psychologia społeczna w zastosowaniach. Od teorii do praktyki”. Red. K. Lachowicz-Tabaczek. Wrocław, Atla 2, 31-40.
- Szmajke A., 1994. *Ludzie bez właściwości: autoprezentacje uczniów wobec nauczycieli preferujących autokratyczny i demokratyczny styl kierowania*. [w:] „Zeszyty naukowe WSP w Opolu”, Psychologia, nr X, 12-25.
- Turopolski W. 1999. *Poznawcza i społeczna psychologia „ja”*. [w:] Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości. Red. A. Gałdowa. Kraków, Wyd. UJ, 57-65.
- Vopel K. W. 1999. *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*. T. 1, Kielce, Wyd. „Jedność”.

## Summary

Teamwork at schools has a number of advantages: it confronts the theory with its practical applications, teaches students how to cooperate and control their ego-centeredness, reveals the principles of social interactions, reinforces students' responsibility for collective projects, raises the awareness of the common purpose, stimulates students' search for increased self-knowledge.